

Estudios científicos sobre la expresión escrita en el aprendizaje de segundas lenguas (2005-2017)¹

MOISÉS SELFA SASTRE

Universitat de Lleida

mselfa@didesp.udl.cat

M-BEGOÑA GÓMEZ-DEVÍS

Universitat de València

mabegode@uv.es

Resumen

Este artículo revisa críticamente las líneas temáticas que desde 2005 hasta 2017 se han publicado sobre *Second Language Writing* (SLW) con el objetivo de presentar un análisis de las tendencias predominantes en las publicaciones indexadas en SCOPUS. Como metodología de estudio se ha procedido a la selección de aquellas contribuciones que han recibido 60 citas o más. De la revisión de literatura científica realizada se concluye que son tres las líneas de investigación mayoritarias: el proceso de composición o redacción del texto escrito; la retroalimentación que el docente ofrece al aprendiz; y la escritura en línea de una L2. Las conclusiones señalan la necesidad de profundizar en la investigación de la expresión escrita en una lengua diferente al inglés como L2 y las prácticas de escritura colaborativa.

Palabras clave

Expresión escrita, segundas lenguas, líneas temáticas, composición textual, retroalimentación, escritura multimedia.

¹ Este trabajo se ha realizado dentro del proyecto Elaboración y catalogación de un corpus de textos escritos en ELE producidos por estudiantes sinohablantes, que se está desarrollando en la Universitat de Lleida y que está financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (N.º de Referencia FFI2016-80280-R) con la participación de Fondos Feder.

Scientific studies on writing in second language learning (2005-2017)

Abstract

This paper reviews critically the thematic lines that from 2005 to 2017 have been published on *Second Language Writing* (SLW) in order to present an analysis of the predominant tendencies in the publications indexed in SCOPUS. As a study methodology, we have proceeded to the selection of those studies that have received 60 or more citations. From the bibliographic review carried out, we concluded that there are three main lines of research: the process of composing the written text; the feedback that the teacher offers to the student; and writing online of a L2. The conclusions point to the need to deepen in the research of the writing of texts in a different language than English as L2 and the practices of collaborative writing.

Keywords

Second Language Writing, thematic lines, textual composition, feedback, Multimedia Writing.

Recibido el 12/12/2018

Aceptado el 15/05/2019

0. Introducción

La escritura en segunda lengua y su enseñanza-aprendizaje (en inglés *Second Language Writing (SLW)*) abarca, en general, tanto los procesos de composición de textos en una L2 como las metodologías que los docentes aplican para que se escriban textos de calidad y normativos. Así, la comunidad científica ha centrado fundamentalmente sus intereses en estudiar desde un punto de vista crítico cómo se desarrolla la expresión escrita en una L2 junto a los tipos de errores más frecuentes, sobre todo los gramaticales (Hyland, 2003; Liao, 2016), y cómo los docentes de una L2 determinada favorecen los procesos de redacción, además de determinar los criterios de corrección que pueden usarse para retroalimentar a los estudiantes de segundas lenguas (Sheen, 2007; Van Beuningen, 2010).

En este sentido, y a tenor de la pujanza de las investigaciones en *SLW* desde hace varias décadas, el objetivo último de este artículo es efectuar una revisión bibliográfica, desde 2005 hasta la actualidad, indagando las líneas predominantes en los estudios que mayor interés han suscitado durante dicho periodo. En otras palabras, se persigue discutir si los trabajos realizados a partir de 2005 han aportado nueva luz a lo ya investigado en décadas anteriores o si, por el contrario, siguen las propuestas de investigación ya trazadas en los últimos años. La importancia de este tipo de revisiones estriba en el alcance que el concepto bibliografía ha adquirido en las investigaciones científicas evolucionando desde una idea primaria de agrupación y selección de un conjunto de textos sobre una materia o autor hasta otra más compleja que la entiende como el resultado final de un proceso metodológico, estructurado y sistemático, que conduce a la selección de un conjunto de documentos válidos, útiles y relevantes sobre un tema o una materia específica de estudio e investigación (Friedlander y Bessette, 2003: 5-6). En el campo concreto de *SLW* no cabe duda de que se trata de una disciplina de estudio relacionada con la adquisición de una destreza básica e imprescindible para poder ser competente en una L2. De ahí que resulte palmario determinar las líneas de investigación predominantes.

Por otra parte, hemos considerado pertinente abarcar el periodo desde 2005 hasta la actualidad porque existen, al menos en el ámbito internacional, aportaciones científicas que ya se ocuparon de revisar bibliográficamente, adoptando un criterio cualitativo, lo que se publicó antes del 2005 en Europa y América. Nos referimos fundamentalmente a las monografías de Johnson (1991), Nunan (1999), Kroll (2003) y Hyland (2003), cuyos trabajos recogen artículos científicos publicados en revistas especializadas.

1. Objetivo, fuentes, materiales y método de la revisión bibliográfica

Este trabajo de revisión bibliográfica tiene como objetivo establecer un estado de la cuestión en torno a las principales líneas temáticas de investigación que aparecen en los estudios científicos de *SLW* publicados entre 2005 y la actualidad. Para ello, se ha utilizado como fuente de información la base de citas bibliográfica SCOPUS, base de referencia mundial para investigadores. Así, la búsqueda efectuada en dicha plataforma permite hablar de líneas de investigación que presentan una cierta homogeneidad.

En la selección de dichos se ha tomado como criterio que todos ellos deben contar con 60 citas o más²; no se trata de una decisión original puesto que los estudios de esta índole utilizan las citas que van recibiendo las contribuciones científicas para establecer la nómina de las aportaciones más significativas en un campo de investigación determinado. Este es un criterio que, aunque es perfectamente discutible, es aceptado por la mayoría de la comunidad científica (Borrego y Urbano, 2006: 13-16).

Así pues, siendo SCOPUS una base de datos ingente e internacional que indexa estudios científicos mayoritariamente publicados en inglés, se ha procedido a la búsqueda bibliográfica anotando en el campo múltiple *Article, Title, Abstract, Key-Words* los descriptores más representativos de *SLW: Second Language Writing* y *L2 Writing*. Estos descriptores son los que contiene el *thesaurus* de la *British Library*, documento de referencia mundial para buscar registros bibliográficos específicos.

La recopilación de las publicaciones según los parámetros arriba indicados se ha organizado atendiendo a tres líneas de investigación recurrentes: el proceso de composición o redacción del texto; la retroalimentación que el docente ofrece al discente; y la expresión escrita en línea. En este sentido, la naturaleza y el contenido de un trabajo dependen de la propia sustancia temática de cada investigación (Jiménez-Contreras, Delgado-López-Cózar y Ruiz-Pérez, 2006: 73). Desde este punto de vista se ha seleccionado la técnica del análisis de contenido, ya empleada en otras investigaciones sobre expresión escrita (Navarro, Ávila, Tapia-Ladino, Cristovão, Moritz, Narváez Cardona y Bazerman, 2016).

² La última búsqueda efectuada la realizamos el 9 de septiembre de 2017. Téngase en cuenta que SCOPUS es una base bibliográfica de citas bibliográficas que se actualiza diariamente.

3. Resultados de la revisión bibliográfica: líneas temáticas predominantes en *SLW* (2005-2017)

3.1. El proceso de composición o redacción

La expresión escrita implica un número importante de conocimientos, incluye el dominio de una serie de herramientas de trabajo y moviliza numerosas capacidades. Eso es así también en el caso de los aprendices de L2. Por ello, hay que abordar la composición como una técnica instrumental y con una finalidad comunicativa para desarrollar la adquisición de la lengua meta. Este acto se desarrolla sobre varios planos de conocimiento de la lengua meta: el uso de estructuras lingüísticas de todo tipo, el uso de géneros textuales determinados, el contexto de comunicación y pragmático, etc. En definitiva, el aprendiz debe utilizar un conjunto de estrategias para que su texto escrito responda a un verdadero acto de comunicación (Basseti, Vaid y Cook, 2012).

En este sentido, Leki, Cumming y Silva (2008) examinan en una monografía los temas de investigación más recurrentes en la enseñanza y aprendizaje de la escritura de una L2; abordan las metodologías de enseñanza más significativas en los procesos de escritura de textos de L2 y sintetizan la bibliografía más importante en este campo de investigación. La limitación de esta monografía es que la población objeto de estudio la componen estudiantes de ESL (*English Second language*) en un nivel de postgrado y concretamente residentes en América. No obstante, se trata de un trabajo de gran valía en el campo de la *SLW* ya que promueve la comprensión de los principales retos que los estudiantes de L2 tienen cuando deben escribir textos en la lengua meta y facilita distintas estrategias, tanto para estudiantes como docentes de L2, para la tarea de elaborar textos escritos de calidad.

Storch (2009), por su parte, también considera, en un nivel más general, la estructura y el desarrollo de ideas y conceptos. Su investigación reúne 25 estudiantes australianos que inician el segundo semestre del primer año en la universidad. Estos no recibieron ningún tipo de formación previa específica en el aprendizaje de ESL, sino que el nivel de conocimiento de la lengua meta es el que ya adquirieron en la etapa de secundaria. El análisis de sus producciones finales demuestra que existe en el grupo un avance y mejora en lo que a estructuración de ideas se refiere, si bien la complejidad lingüística de estos textos es muy básica y apenas aparecen estructuras lingüísticas complejas propias del inglés. Ello obedece a dos factores: la corta duración del periodo de formación en ESL (un semestre) y la falta de retroalimentación de los docentes hacia los textos escritos por los estudiantes.

Asimismo, la expresión escrita en una L2 también debe considerar los géneros textuales que se pueden emplear (Tardy, 2006). En este sentido, Hyland (2007) fundamenta hasta qué punto es necesario que los docentes de L2 incidan en la producción de textos que respondan a géneros textuales determinados. Para ello utiliza un conjunto de entrevistas semiestructuradas con docentes de ESL. Los resultados de su estudio concluyen la necesidad de trabajar sistemáticamente con una intención comunicativa determinada (opinión, exposición...). Dicho esto, añade que es fundamental que los docentes no puedan sentirse intimidados ante la perspectiva de reinventarse como profesores de género. De este modo, una teoría bien formulada sobre cómo funciona el lenguaje en la interacción humana se convierte en una necesidad urgente en el campo de la enseñanza de la escritura en una L2. Paralelamente, las pedagogías de género son una respuesta importante a esta necesidad proporcionando a los estudiantes herramientas para entender la escritura en relación a un contexto comunicativo determinado.

En el caso concreto de géneros textuales específicos, Bitchener y Basturkmen (2006) analizan las percepciones de estudiantes de ESL cuando deben escribir un trabajo final en sus estudios de postgrado. Para ello realizan entrevistas semiestructuradas con cuatro pares de estudiantes y sus correspondientes supervisores o tutores. Los resultados de dichas entrevistas muestran que los estudiantes presentan mayores dificultades de expresión escrita en la discusión de resultados de sus trabajos. Asimismo, se constata que el entendimiento entre estudiantes y supervisores es muy limitado para subsanar esta dificultad expresiva. Por último, la retroalimentación que ofrecen los tutores se centra básicamente en cuestiones gramaticales (y no de tipo léxico), pero sin tener en cuenta el contexto de enseñanza y aprendizaje de la lengua meta.

En esta misma línea indagatoria, la de los géneros textuales en una L2, Li (2006) aborda la redacción de artículos científicos. A pesar de que su trabajo se limita a un solo estudiante de doctorado, demuestra que tales artículos son muy ricos en contenido, pero pobres a nivel de uso de lengua, con lo que propone la práctica inicial del inglés con fines no solo académicos, sino, sobre todo, investigadores en las etapas previas a los estudios de postgrado y doctorado.

También la composición de un texto escrito en la lengua meta exige el dominio de ciertas estructuras lingüísticas (Liao, 2016) y el empleo de un léxico suficiente y variado (Baralt, Pennestri y Selvandin, 2011). Con esta premisa Yoon (2008) examina si los corpus en línea de la lengua meta ayudan a desarrollar una buena competencia gramatical y léxica en los textos de 6 aprendices de ESL con fines académicos. En su análisis, el autor manifiesta que el empleo de corpus digitales de L2 permite a los estudiantes tener percepciones reales del uso de la

lengua meta en lo que a la utilización de estructuras gramaticales concretas y uso de un léxico especializado se refiere.

En esta misma línea, Kuien y Vedder (2006) estudiaron si la propuesta de escritura de textos complejos en L2 favorecía o no la aparición de una cantidad menor de errores gramaticales. En particular se examinaron los niveles de complejidad sintáctica, variación léxica y precisión lingüística manifestadas en las composiciones de 91 universitarios en cursos de italiano avanzado y 76 con nivel avanzado en francés. Tras el análisis de los textos producidos por ambos subgrupos se demuestra que en ambas lenguas se observa que cuanto mayor es la complejidad del texto propuesto por el docente para su escritura, menor cantidad de errores se producen. Esto se explica porque el que escribe en una L2 conoce de antemano las exigencias de evaluación a las que va a someterse su composición y porque el nivel de conocimiento de la lengua meta es ya suficiente como para enfrentarse con éxito a la escritura de textos complejos a nivel gramatical, sintáctico y léxico.

Por otra parte, Biber, Gray y Poonpon (2011) examinan a autores de artículos de investigación en ESL con el propósito de determinar si el uso de subordinadas sustantivas es un rasgo que caracteriza las redacciones en una L2 o si este es una característica más propia del lenguaje oral en una segunda lengua. Los investigadores, después de haber realizado un análisis basado en corpus con un uso específico de textos sintácticamente complejos, tanto escritos como orales, concluyeron que el empleo de subordinadas sustantivas es mucho más habitual en la conversación en una L2 que en expresión escrita.

Otra aportación con claras limitaciones, pues solo atiende a un individuo (estudiante chino de ESL en la University of Nottingham), está dedicada al uso de oraciones lexicalizadas (Li y Schmitt, 2009). Su objetivo era verificar si la escritura de 9 tipos de textos con fines específicos, entre los que se encuentran el TFM, así como *reviews* y textos expositivos de diferente tipología y temática, contribuye a la adquisición de estas oraciones lexicalizadas. El análisis de los distintos tipos de textos a lo largo de 10 meses, periodo en el que se desarrolló la investigación, muestra cómo el estudiante en cuestión sí que adquirió un buen número de oraciones lexicalizadas, tal como indican las entrevistas y textos recabados. Esta adquisición fue progresiva (sobre todo a partir de la lectura de textos proporcionados por el docente y por textos que el estudiante seleccionó él mismo), pero solamente suficiente: llegó un momento en que el alumno dejó de adquirir nuevas oraciones lexicalizadas y en sus textos solo aparecían las que ya había adquirido. En consecuencia, ese uso limitado de oraciones lexicalizadas mermó la calidad de sus trabajos a medida que se acercaba el final del curso académico.

Ong y Zhang (2010), centrándose en cuestiones más relacionadas con la adquisición del léxico, exploran los efectos de la complejidad de la tarea sobre la fluidez y la complejidad léxica en textos de una población de 108 estudiantes de ESL de niveles medio y avanzado. El análisis de las composiciones recabadas demuestra que: a) al aumentar la complejidad de la tarea, durante el tiempo de planificación se produce una fluidez de tipo conceptual y, en consecuencia, aumenta la complejidad léxica; (b) el aumento de la complejidad de la tarea junto con las ideas y la macroestructura produjo una complejidad léxica significativamente mayor, pero no se encontró ningún efecto sobre la fluidez (número medio de palabras producidas por minuto de transcripción) y la fluidez conceptual antes descrita; (c) la complejidad creciente de la tarea, a pesar de disponer de un borrador, no produjo diferencias significativas en fluidez y complejidad léxica.

Por su parte, Crossley y McNamara (2009) midieron el uso específico del léxico en estudiantes de inglés como L1 y como ESL. La medición se realizó mediante el análisis estadístico y la herramienta computacional Coh-Metrix que permitió señalar diferencias entre ambos tipos de escritores. Así, los individuos de inglés como L1 demuestran un mayor conocimiento del uso léxico de palabras en sus composiciones, si bien no existen diferencias entre estos y los alumnos de ESL en lo que a variación léxica se refiere.

Otro caso destacado en torno al léxico específico es el estudio de Byrnes (2009) quien, desde el marco teórico de la Lingüística Sistémico-Funcional, examinó una población de 14 estudiantes universitarios de alemán L2 –todos ellos con un nivel ya avanzado de conocimiento de la lengua meta- para determinar cómo la instrucción de dichos estudiantes en el marco teórico lingüístico ya mencionado les permite el uso de estructuras léxicas especializadas como, por ejemplo, las metáforas gramaticales, las cuales ayudan a expresar de manera marcada ciertos significados ideativos e interpersonales (Cegarra, 2013).

3.2 La retroalimentación

A continuación, damos paso a la segunda línea temática predominante en las investigaciones de *SLW*. Se trata de la corrección de errores en los textos escritos y el consecuente *feedback* que los docentes ofrecen a sus discentes.

Richards y Schmidt (2010) entienden el *feedback* escrito, en terminología anglosajona *Written Corrective Feedback* (WCF), como un conjunto de «comments or other information that learners receive concerning their success on learning tasks or tests, either from the teacher or other persons» (p. 217). Dicho de otro modo, el WCF es la información

proporcionada por los profesores para ayudar a los estudiantes a resolver sus problemas de escritura de textos de todo tipo (Nicole y Macfarlane, 2006).

La comunidad científica en general (cfr. Sheen, 2007; Bitchener 2008; Ferris, 2010) considera que existen dos pares de WCF: a) la corrección focalizada de errores (*Correction Focused* (CF) y la corrección no focalizada (*Unfocused Correction* (UCF); y b) la corrección directa de errores (*Direct Correction* (DCF) frente a la corrección indirecta de errores (*Indirect Correction* (ICF). Tal y como afirma Van Beuningen (2010: 11):

the focused-unfocused dichotomy refers to the comprehensiveness of correction methodologies. The unfocused (or comprehensive) approach involves correction of all errors in a learner's text, irrespective of their error category. Focused (or selective) CF, on the other hand, targets a number of specific linguistic feature(s) only (e.g. errors in the use of English articles). Errors outside the focus domain are left uncorrected.

En otras palabras, el error es objeto de estudio bien en su particularidad (CF) o bien en la globalidad de un texto (UC). Asimismo, el principal factor que distingue la DCF de la ICF es el grado de participación del alumno en el proceso de corrección de texto: «whereas direct CF consists of an indication of the error and the corresponding correct linguistic form [...], indirect CF only indicates that an error has been made» (Aghajanloo, Mobini y Khosravi, 2016: 29).

Entre los estudios científicos que hemos destacado para nuestra selección bibliográfica se señalan, en primer lugar, aquellos que inciden en la necesidad de considerar el error como parte del aprendizaje de una L2. Así, Rollison (2005) sostiene que el trabajo entre pares mejora, en un primer momento, la percepción negativa que se tiene del error, ya que la corrección procede de un igual. Además, el corrector interviene en una segunda fase con una actitud colaborativa y no adoptando un papel de director. La principal desventaja de esta metodología de trabajo es, según la percepción de los docentes, el tiempo que hay que dedicar a fundamentar la primera fase de trabajo.

Siguiendo esta misma línea de estudio, Montgomey y Baer (2007) consideran en su trabajo las percepciones que profesores y estudiantes de L2 tienen sobre las fases de corrección de textos. A partir de los datos recabados en las encuestas de estas dos poblaciones se concluye que los estudiantes reciben una fuerte retroalimentación sobre sus composiciones, si bien los docentes no son conscientes de ofrecer tanta retroalimentación. Ahora bien, dicha retroalimentación es percibida por los estudiantes como muy local

(centrada sobre todo en aspectos gramaticales) y, sin duda, nada global, es decir, sin estar focalizada en el proceso de composición y estructuración general del texto escrito.

Por otra parte, Lee (2008) también analiza las creencias que sobre el error en la expresión escrita tienen 26 profesores de secundaria de ESL de Hong Kong cuando retroalimentan las composiciones de sus estudiantes. Los resultados del estudio muestran que la retroalimentación que realizan estos profesores está exclusivamente centrada en subrayar, y no analizar, los errores de sus estudiantes. Ello se explica por tres motivos principales: a) los docentes entienden que las composiciones escritas de los estudiantes sirven exclusivamente para comprobar si estos han alcanzado plenamente los objetivos de aprendizaje lingüístico de la lengua meta; b) existe una cultura de examen que concibe evaluar un proceso final y no evaluar los estados anteriores a ese proceso final; y c) existe una carencia de formación docente en relación a cómo evaluar procesos de escritura de L2.

Desde otra perspectiva se destaca un grupo de estudios que defienden que la corrección de textos escritos en L2 conviene que sea DCF y que esta, además, se vincule a CF. Así, Bitchener, Young y Cameron (2005), a partir de su estudio con una población de 53 estudiantes adultos emigrantes en un programa de ESL (*English Second Language*), afirman que la retroalimentación directa, sintética e individual durante 5 minutos diarios de clase a lo largo de un curso académico mejoró la producción de textos escritos en tres aspectos gramaticales: el empleo de las preposiciones, del pasado simple y del artículo indefinido en inglés. Retomando esta misma línea indagatoria, Sheen, Wright y Moldawa (2009) estudiaron si la corrección directa focalizada de cuatro aspectos gramaticales (uso del verbo *to be*, el empleo correcto del pasado regular e irregular y el uso correcto de las preposiciones) en 80 estudiantes adultos de ESL contribuía a la mejora de la expresión escrita. Entre los 80 participantes del estudio se establecieron 3 grupos: a) 22 estudiantes que recibieron una corrección focalizada, b) 23 estudiantes que experimentaron una corrección no focalizada y c) un grupo control con el resto de estudiantes. Los resultados del análisis de estos 3 grupos demuestran que: a) la corrección gramatical no focalizada en cuestiones relativas al uso correcto de verbos y preposiciones posee un valor pedagógico muy limitado; y b) la corrección gramatical focalizada contribuye a una mayor precisión gramatical en la escritura de ESL.

En esta misma línea de corrección focalizada sobre cuestiones gramaticales en ESL, Ellis, Sheen, Muraami y Takashima (2008) examinan si la corrección gramatical directa en textos escritos en inglés, y en particular el uso de los artículos determinados, contribuye a que en la posterior escritura de textos, estos sean de mayor calidad no solo a nivel gramatical, sino

también a nivel de cohesión textual. De ahí que se incida en el buen uso y corrección de los artículos indeterminados, ya que estos poseen un valor anafórico. La muestra de participantes en el estudio realizado por estos cuatro investigadores se limitó a estudiantes universitarios japoneses de ESL divididos en dos grupos: a) estudiantes a los que se corrige especialmente, aunque no exclusivamente, el uso de artículos indefinidos en inglés para establecer buenas relaciones anafóricas (Grupo 1); y b) estudiantes que reciben correcciones de todo tipo sin incidir en el buen uso de artículo indeterminado en inglés (Grupo 2). Los resultados muestran que la redacción posterior en inglés mejora, de manera global (no solo en la cuestión del buen uso del artículo indeterminado), en los textos escritos por estudiantes del Grupo 1 frente a los textos escritos por estudiantes del Grupo 2.

En el caso del francés como L2, O'Sullivan y Chambers (2006) realizan un estudio en el que presentan las ventajas de la UCF y que, además, esta se lleve a término de un modo indirecto (ICF). Los participantes son estudiantes nativos de inglés de Licenciatura y Máster de la Universidad de Limerick. Su objetivo es determinar si el uso de un corpus de la lengua meta mejora las habilidades de escritura en dicha lengua. Es decir, a partir de los errores de todo tipo marcados por los profesores en los textos escritos de sus estudiantes, estos son capaces de comparar dichos errores en textos normativos que forman parte de un corpus amplio de francés. Como conclusión del estudio se constata que aumenta la autonomía del estudiante cuando debe subsanar un error del tipo que sea.

Por último, Sachs y Polio (2017) se cuestionan si la corrección de la expresión escrita puede realizarse oralmente. Para llevar a cabo su estudio seleccionaron 69 estudiantes de inglés ESL y los organizaron en dos grupos. En el Grupo 1 (15 estudiantes) se trabajó primero, principalmente el docente, la secuencia de corrección de errores, después, la reformulación escrita del texto, especialmente el estudiante y, finalmente, la oralización de esa reformulación. En el Grupo 2 (54 estudiantes), el docente corrigió los errores en el texto e inmediatamente solicitó a los estudiantes que, grupalmente y oralmente, fueran analizando y subsanando dichos errores sin propiciar ningún espacio de análisis sobre los mismos. La investigación concluye que el uso de la lengua oral en la corrección de errores de textos escritos de L2 debe emplearse funcionalmente y a partir de los procesos de retroalimentación y asimilación interna de esos errores por parte de los estudiantes.

3.3 Expresión escrita en línea

Abordamos ahora la tercera línea temática predominante en las investigaciones de *SLW*. Es la que considera el uso de la tecnología en la composición de textos en una L2. Como

sostiene Pennington (2003: 285), «the contributions of technology to the field of language learning go back a long way and extend well beyond the role of computers in writing courses»; si bien, como afirma esta misma autora, «still, it is critical for writing teachers to remember that they have a vital role to play in helping their students find (new) ways to use computers effectively for writing and researchs purpose».

Entre las nuevas vías que los docentes de L2 han explorado para mejorar el rendimiento en expresión escrita de sus estudiantes, Nelson (2006) examina en estudiantes de pregrado de ESL de la UC Berkeley si en el proceso de composición de textos multimedia (*Multimedia Writing*) el uso de recursos sinestésicos facilita que los aprendices puedan mostrar mejor la intención con la que escriben. Después del análisis de los textos que estos estudiantes han producido a lo largo de un curso académico, se concluye que los estudiantes de una L2 que todavía no dominan la lengua meta son capaces de lanzarse a escribir textos con mayor facilidad usando recursos sinestésicos multimodales. No obstante, también indica que es necesario encontrar un equilibrio entre el uso de estos recursos multimedia y la redacción propiamente dicha de textos en la lengua meta.

Otra opción interesante es el uso de wikis como herramienta digital que facilita la escritura colaborativa de textos (Storch, 2013). Así, Woo, Chu, Ho y Li (2011) realizaron una investigación con estudiantes chinos de 5º de Educación Primaria de Hong Kong con el objetivo de observar si el uso de wikis facilitaba andamiajes para la escritura de textos colaborativos en esta edad escolar temprana. A partir de la observación del proceso de uso de las wikis y el análisis propiamente dicho de estas herramientas, los autores concluyeron que los escolares perciben positivamente esta herramienta de la Web 2.0 como fase previa para la escritura colaborativa de textos en una L2. En este sentido, la Wiki es una herramienta efectiva para que el docente ofrezca una retroalimentación directa del texto que se va escribiendo. Por último, la wiki fomenta el trabajo en equipo y colaborativo en estudiantes de una L2 en esta etapa educativa.

En este mismo contexto se enmarca la investigación de Kuteeva (2011) que, con estudiantes de postgrado de ESL con fines específicos, indagó si el uso de wikis en aulas permitía al estudiante producir textos más correctos desde el punto de vista normativo y pragmático. El análisis del proceso de redacción de estos textos, así como el de los cuestionarios de post-escritura, permitió afirmar que casi un 60% de la población estudiada prestó mucha atención a la corrección normativa (sobre todo la gramatical) y a la coherencia textual de sus escritos, y adecuó su discurso a la audiencia que los iba a leer.

4. Conclusiones

La pujanza de los estudios dedicados a *SLW* se ha manifestado en la comunidad científica actual a través de numerosas publicaciones científicas cuyos objetivos han ido en dos direcciones que son complementarias: de un lado, el proceso de composición y adecuación de textos escritos y de calidad en una L2; de otro, la retroalimentación que los docentes ofrecen a sus discentes y cómo estos la reciben para reajustar sus textos desde el punto de vista normativo y pragmático (Leki, Cumming y Silva, 2008).

La investigación en los procesos de composición y adecuación de textos en L2 se centra, fundamentalmente, en torno a dos cuestiones: los usos correctos gramaticales de la lengua y la utilización de un léxico específico. Si bien estos son dos factores esenciales para que las redacciones finales sean de calidad, se advierte que todavía conviene incidir más (Hyland, 2003) en las investigaciones que aborden el uso pragmático que se hace de la lengua meta. Aquí cabría el estudio científico de aspectos relacionados con el receptor del texto, la intención del mensaje escrito y el contexto sociocultural que rodea al acto de escritura.

En cuanto a la retroalimentación que ofrecen los docentes sobre los textos producidos por sus discentes, todavía se observa una retroacción de tipo más clásico en la que el docente adopta un papel directivo-activo y el discente actúa como un mero receptor de las indicaciones sobre lo que corregir. Como se ha visto en la revisión bibliográfica, existen varios tipos de retroalimentación todos ellos válidos y funcionales, pero sería necesario investigar con mayor profundidad en torno al papel activo del revisor-aprendiz de una L2 a fin de que pueda ser capaz de trabajar a partir de la autocorrección y la corrección entre iguales (Storch, 2013).

También en los procesos de composición de textos existe una tendencia indagatoria cuyos lazos con la implementación de la Web 2.0. son más que notorios. Nos referimos a los estudios de escritura en línea. Según la búsqueda bibliográfica hecha en SCOPUS, son pocas las investigaciones de impacto que se han referido analíticamente a esta cuestión; de hecho, hay que caracterizar y profundizar mucho más en esta cuestión (Yoon, 2008).

A modo de cierre, somos conscientes de que nuestra revisión solo ha tomado en consideración una base bibliográfica determinada: SCOPUS. Y aunque esta es una base de citas bibliográficas que ofrece resultados representativos y de calidad contrastada, futuros estudios podrían cotejar los resultados de trabajos similares centrados en otras bases de impacto como la *WoS*, por ejemplo.

Estas futuras revisiones bibliográficas deberían verificar tres carencias fundamentales que hemos observado en nuestra aportación. La primera tiene que ver con la población de

estudio sobre la que se efectúan las investigaciones. Básicamente esta población es universitaria (de grado y postgrado) y, en menor medida, de Educación Secundaria. Prácticamente son inexistentes las investigaciones que centran sus intereses en investigar la expresión escrita en una L2 en Educación Primaria.

La segunda necesidad está relacionada con la lengua sobre la que se efectúan las investigaciones: el 90% de ellas se centran en ESL (inglés como segunda lengua). Aunque se trate de la lengua científica por excelencia, convendría ahondar en cómo docentes y estudiantes de otras lenguas segundas (alemán, francés, italiano, chino) enseñan y aprenden a escribir en una lengua diferente al inglés.

Por último, el breve espacio dedicado a la tercera vía de estudio manifiesta la escasa representatividad de trabajos científicos que centran sus intereses en las prácticas de escritura colaborativa en una L2. No cabe duda de que el auge creciente de la Web 2.0 facilita la aparición de nuevos contextos de escritura colaborativa (Pennington, 2003) que deben ser considerados en toda su globalidad y particularidad posibles.

Referencias bibliográficas

- AGHAJANLOO, K.; MOBINI, F. y KHOSRAVI, R. (2016). «The effect of teachers' written corrective feedback (WCF) types on intermediate EFL learners' writing performance». *Advances in Language and Literary Studies*, 7 (3): 28-37.
- BARALT, M.; PENNESTRI, S. y SELVANDIN, M. (2011). «Action research: Using wordles to teach foreign language writing». *Language Learning and Technology*, 15 (2): 12-22.
- BASSETTI, B.; VAID, J. y COOK, V. (2012). «Interdisciplinary approaches to second language writing systems». *Writing Systems Research*, 4 (1), [http://doi.org/10.1080/17586801.2012.708977].
- BITCHENER, J.; YOUNG, S. y CAMERON, D. (2005). «The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing». *Journal of Second Language Writing*, 14 (3), [http://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.08.001].
- BITCHENER, J. (2008). «Evidence in support of written corrective feedback». *Journal of Second Language Writing*, 17 (2): 102-118
- BLOCH, J. (2007). «Abdullah's blogging: A generation 1.5 student enters the blogosphere». *Language Learning and Technology*, 11 (2), 128-141.
- BORREGO, Á. y URBANO, C. (2006). «La evaluación de revistas científicas en Ciencias Sociales y Humanidades». *Información, cultura y sociedad*, 14: 11-27.

- BYRNES, H. (2009). «Emergent L2 German writing ability in a curricular context: A longitudinal study of grammatical metaphor». *Linguistics and Education*, 20 (1), [http://doi.org/10.1016/j.linged.2009.01.005].
- CEGARRA, J. (2013). «Lingüística. Metáfora gramatical temática: principios de definición». *Texturas*, 11: 15-31.
- CROSSLEY, S. A. y MCNAMARA, D. S. (2009). «Computational assessment of lexical differences in L1 and L2 writing». *Journal of Second Language Writing*, 18 (2), [http://doi.org/10.1016/j.jslw.2009.02.002].
- ELLIS, R.; SHEEN, Y.; MURAKAMI, M. y TAKASHIMA, H. (2008). «The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context». *System*, 36 (3), [http://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.001].
- FERRIS, D. R. (2010). «Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications». *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2), [http://doi.org/10.1017/S0272263109990490].
- FRIEDLANDER, A. y BESSETTE, R. (2003). *The Implications of Information Technology for Scientific Journal Publishing: A Literature Review*. Arlington: National Science Foundation.
- HYLAND, K. (2003). *Second language writing*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- HYLAND, K. (2007). «Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction». *Journal of Second Language Writing*, 16 (3), [http://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005].
- JIMÉNEZ CONTRERAS, E.; DELGADO-LÓPEZ-CÓZAR, E. y RUIZ-PÉREZ, R. (2006). «Producción española en biblioteconomía y documentación con visibilidad internacional a través del Web of Science (1995-2004)». *El profesional de la información*, 15 (3): 373-383.
- JOHNSON, D. (1991). *Approaches to research in second language learning*. Cambridge: Longman.
- KROLL, B. (2003). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press
- KUIKEN, F. y VEDDER, I. (2008). «Cognitive task complexity and written output in Italian and French as a foreign language». *Journal of Second Language Writing*, 17 (1), [http://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.08.003].
- KUTEEVA, M. (2011). «Wikis and academic writing: Changing the writer-reader relationship». *English for Specific Purposes*, 30 (1), [http://doi.org/10.1016/j.esp.2010.04.007].
- LEE, I. (2008). «Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms». *Journal of Second Language Writing*, 17 (2), [http://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.10.001].

- LEKI, I.; CUMMING, A. y SILVA, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English. A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. [http://doi.org/10.4324/9780203930250].
- LI, J. y SCHMITT, N. (2009). «The acquisition of lexical phrases in academic writing: A longitudinal case study». *Journal of Second Language Writing*, 18 (2), [http://doi.org/10.1016/j.jslw.2009.02.001].
- LI, Yongyan (2006). «A doctoral student of physics writing for publication: A sociopolitically-oriented case study». *English for Specific Purposes*, 25 (4), [http://doi.org/10.1016/j.esp.2005.12.002].
- LIAO, H.-C. (2016). «Using automated writing evaluation to reduce grammar errors in writing». *ELT Journal*, 70 (3), [http://doi.org/10.1093/elt/ccv058].
- MONTGOMERY, J. L. y Baker, W. (2007). «Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance». *Journal of Second Language Writing*, 16 (2), [http://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.04.002].
- NAVARRO, F.; ÁVILA REYES, N.; TAPIA-LADINO, M.; CRISTOVÃO, V. L. L.; MORITZ, M. E. W.; NARVÁEZ CARDONA, E. y BAZERMAN, C. (2016). «Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina». *Revista Signos*, 49: 78–99.
- NELSON, M. E. (2006). «Mode, meaning, and synesthesia in multimedia L2 writing». *Language Learning and Technology*, 10 (2): 56-76
- NICOL, D. J. y MACFARLANE-DICK, D. (2006). «Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice». *Studies in Higher Education*, 31 (2): 199–218.
- NUNAN, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Florence: Heinle & Heinle Publishers.
- ONG, J. y ZHANG, L. J. (2010). «Effects of task complexity on the fluency and lexical complexity in EFL students' argumentative writing». *Journal of Second Language Writing*, 19 (4), [http://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.003].
- O'SULLIVAN, Í. y CHAMBERS, A. (2006). «Learners' writing skills in French: Corpus consultation and learner evaluation». *Journal of Second Language Writing*, 15 (1), [http://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.01.002].
- PENNINGTON, M. (2003). «The impact of the computer in second language». En B. Kroll (ed.). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press: 285-310.

- RICHARDS, J. C. y SCHMIDT, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson Education.
- ROLLINSON, P. (2005). «Using peer feedback in the ESL writing class», *ELT Journal*, 59 (1), [<http://doi.org/10.1093/elt/cci003>].
- SACHS, R. y POLIO, C. (2007). «Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task». *Studies in Second Language Acquisition*, 29 (1), [<http://doi.org/10.1017/S0272263107070039>].
- SHEEN, Y. (2007). «The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles». *TESOL Quarterly*, 41: 255-283.
- SHEEN, Y.; WRIGHT, D. y MOLDAWA, A. (2009). «Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners». *System*, 37 (4), [<http://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.002>].
- STORCH, N. (2009). «The impact of studying in a second language (L2) medium university on the development of L2 writing». *Journal of Second Language Writing*, 18 (2), [<http://doi.org/10.1016/j.jslw.2009.02.003>].
- STORCH, N. (2013). *Collaborative Writing in L2 Classroom*. Toronto: Multilingual Matters.
- TARDY, C. (2006). «Researching first and second language genre learning: A comparative review and a look ahead». *Journal of Second Language Writing*, 15 (2): 79-101.
- VAN BEUNINGEN, C. (2010). «Corrective Feedback in L2 Writing: Theoretical Perspectives, Empirical Insights, and Future Directions». *International Journal of English Studies*, 18 (2): 1-27.
- WOO, M.; CHU, S.; HO, A. y LI, X. (2011). «Using a wiki to scaffold primary-school students' collaborative writing». *Educational Technology and Society*, 14 (1): 43-54.
- YOON, H. (2008). «More than a linguistic reference: The influence of corpus technology on L2 academic writing». *Language Learning and Technology*, 12 (2): 31-48.